DOCUMENT RESUME

ED 149 587 FL 009 098

AUTHOR Kuhn, M.
TITLE Pedagogie et Communication (Pedagogy and Communication). Melanges Pedagogiques, 1971.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 71
NOTE 20p.; In French

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS Applied Linguistics; Classroom Communication; *Communication (Thought Transfer); English (Second Language); Interaction; *Language Instruction; Language Teachers; *Learning; Second Language Learning; Student Attitudes; *Student Needs; Student Teacher Relationship; Teacher Behavior; *Teacher Education; *Teaching Methods

ABSTRACT

This paper reviews the traditional relationship established between teaching and learning, in which teaching and teachers' concerns take focus. The maintenance of this hierarchical relationshp has resulted in a communication breakdown between educators and students, and a situation into which students have little or no input in terms of changing or improving teaching methods, schedules, or curriculum. Two solutions to the communication breakdown are discussed. One is based on Lasswell's "Five W" system, built around asking "who," "what," "to whom," "how," and "to what end" in the teaching situation. The system is an attempt to isolate the parameters of the communication process. The second solution is based on a triangular model of communication proposed by Schaeffer. Each of Lasswell's five questions is discussed in detail, and two general conclusions are drawn: (1) if the teaching field is going to be truly a crossroad of approaches, the rivalry between branches of the field must cease; and (2) the concept given to the teacher must be broken, and more attention must be paid to the recipients of education. (CLK)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED149587

MELANGES PEDAGOGIQUES 1971

PEDAGOGIE ET COMMUNICATION

M. KUHN

C.R.A.P.E.L.

FL009098

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C.R.A.P.E.L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

I - LA COMMUNICATION BLOQUEE

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

Réforme de l'Enseignement, Enseignements Elémentaire, Secondaire, Technique, Supérieur, Unités d'Enseignement et de Recherche, Télé-Enseignement, Enseignement Programmé, Enseignement audio-visuel...

"Enseignement" est le mot-clé de notre système d'éducation.

En revanche, le terme "apprentissage" occupe une place peu enviable dans les tableaux de fréquence du lexique éducatif : en dépit de tentatives diverses visant à sa réhabilitation, il connote toujours un univers laborieux et populaire où l'effort prime sur la facilité, où la virtuosité de l'artiste le cède à l'opiniâtreté du tâcheron. Aucun prestige ne s'attachant au mot "apprentissage", on évite de le mentionner, on le supprime même là où il avait pu s'imposer (1). On ne saurait voir dans ce refus, délibéré ou inconscient, une option purement linguistique : par-delà les mots se découvre un système fondé sur le "pouvoir enseignant", un système où l'"apprenti" est a priori placé en situation de dépendance absolue. Ainsi, les divers projets de formation des maîtres sont-ils élaborés en vase clos, dans le secret administratif ou syndical du seul milieu professionnel : aucune voix "étrangère" n'est admise au chapitre. Imagine-t-on un détenu qui prétendrait définir le profil de son gardien ?

De même, toute redéfinition des finalités, du contenu, et des méthodes de tel ou tel enseignement est objectivement le fait des seuls enseignants qui font de la "participation" une manière de caution et de précaution : dans la société de consommation pédagogique, l'heure du Client-Roi n'a pas encore sonné.

(1) Les "Centres d'apprentissage" ont reçu leurs lettres de noblesse en devenant "Collèges d'Enseignement technique".

LE PARADOXE DE L'ENSEIGNANT - IMPORTANCE ET IMPOTENCE

Investi d'un pouvoir apparemment sans partage, l'enseignant n'en dénonce pas moins son impuissance dans le jeu éducatif. Le paradoxe n'est qu'apparent si l'on considère la série de relations binaires antagonistes dans lesquelles il est simultanément impliqué.

1. Relation "enseignant-enseigné".

Plus encore que les couples "maître-disciple", "maître-élève" ou "expert-novice", cette formulation indique nettement une hiérarchie, un rapport fondé sur la domination, l'autorité souveraine. Essentiellement passif, le terme "enseigné" n'a rien du dynamisme de l'anglais "learner".

On voit généralement dans cette relation le schéma de base de la communication (et de la non-communication) éducative. Elle déclenche chez les enseignants concernés deux types de réactions également extrêmes et stériles : certains se retranchent derrière un refus d'analyse arrogant et définitif ("Pour ma part, j'ai toujours dialogué avec mes élèves"), d'autres s'improvisent allègrement psycho-pédagogues et noient le problème dans un flot d'analyses qui brillent plus par leur nombre et leur superficialité que par leur pertinence. Dans un cas comme dans l'autre, l'erreur est de croire qu'une relation binaire artificiellement isolée est significative et peut assumer à elle seule la complexité du processus de communication éducative.

2. Relation "enseignant-discipline".

Dans tous les secteurs où l'enseignant est monodisciplinaire, ce qui fut pour lui matière d'études et parfois de recherches devient naturellement matière unique d'enseignement. Source d'aveuglement et de cloisonnement, cette spécialisation est à l'origine de bien des myopies pédagogiques en même temps qu'elle favorise les oeillères éducatives.

- Aveuglement vis-à-vis des enseignés chez qui l'enseignant voit autant de futurs spécialistes également motivés pour son sujet. Chez l'éducateur spécialiste d'une discipline -et non d'un public- le spécialiste trop souvent a tué l'éducateur.

- Cloisonnement pernicieux vis-à-vis du milieu professionnel dont les représentants concurrents et complices se disputent un même marché. Tel qui défend inconditionnellement sa discipline en vient souvent à pourfendre les spécialités rivales.

Et pour ces règlements de comptes où le collègue devient l'adversaire et où les enseignés peuvent être une masse de manoeuvre fort opportune, chaque discipline s'appuie sur une hiérarchie spécifique peu favorable à d'authentiques échanges pluridisciplinaires. (2)

3. Relation enseignant-structure d'enseignement.

Alors même qu'il constitue le pivot autour duquel s'organise un système d'éducation fondé sur la prise en charge temporaire d'un groupe d'élèves, l'enseignant n'exerce aucune influence réelle sur tout ce qui conditionne son activité.

Veut-il améliorer l'espace pédagogique ? Ses efforts n'aboutiront qu'aux dérisoires aménagements d'un mobilier et de locaux qui ignorent tout développement physique et intellectuel chez les enseignés.

Veut-il améliorer le temps pédagogique, modifier les horaires, constituer des groupes homogènes ? Il se heurte à la tyrannie d'un emploi du temps établi sur le seul rapport numérique élèves / heures / surface disponible.

Veut-il enfin définir un enseignement original par sa finalité et son contenu ? Examens et programmes imposés couperont court à ses velléités.

Face à une administration locale et nationale dont il fait un bouc émissaire commode, l'enseignant se plait alors à transformer son sentiment d'impuissance en complexe de persécution et il déplore un martyre dont il est en grande partie responsable. Ainsi, il délègue à l'administration l'entière responsabilité de l'établissement de l'emploi du temps et de la constitution des classes, tout en se réservant le droit de critiquer une organisation qu'il a refusé d'élaborer. (3)

Il dénonce à propos des examens et des programmes un carcan imposé qui est trop souvent un alibi à l'absence de toute initiative pédagogique : même placé dans un secteur nouveau où tout est à créer, il exigera

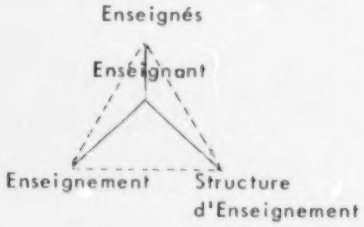
(2) Citons à ce propos la récente croisade des "petites langues" contre l'"impérialisme" de la langue anglaise.

(3) S'il intervient, c'est généralement pour formuler des voeux touchant le groupement de ses heures de service et le choix de ses classes, la liberté de choix étant directement proportionnelle à l'ancienneté et à la qualification.

parfois qu'"on" définisse pour lui contrôle et contenu. (4)

Peut-on d'ailleurs attendre ouverture et mouvement d'un milieu professionnel favorable à toute réforme hors celle de sa propre organisation, qui campe sur ses positions catégorielles et ne se montre agressif que pour défendre un corporatisme exacerbé ? La rivalité évoquée à propos des disciplines se retrouve en effet au niveau des titres et des fonctions. Les catégories professionnelles sont autant de castes jalouses de leurs privilèges. Etrange milieu enseignant qui se divise pour ne pas régner et par la désunion s'inflige sa faiblesse !

Dans chacune de ces trois relations binaires (-Enseignant/Enseignés - Enseignant/Discipline - Enseignant/Structure d'enseignement-), l'un des deux pôles est constitué par l'enseignant qui se trouve naturellement au centre de toute combinaison relationnelle. Dans quel type de figure occupe-t-il cette position privilégiée ? Les trois autres pôles mentionnés n'étant jamais en rapport immédiat deviennent les sommets d'un triangle de non-communication directe. Leurs relations sont exclusivement médiates puisqu'établies par l'intermédiaire de l'enseignant : théoriquement placé en position de médiateur, celui-ci, dans les faits, n'assume pas pleinement cette fonction dans la mesure où les mises en relation qu'il assure sont caractérisées par la confusion, l'ambiguité, voire l'antagonisme.

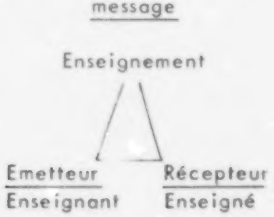


Point névralgique du dispositif, l'enseignant joue moins un rôle de relais que de révélateur d'antagonismes. Il n'est pas "échangeur" mais point de fixation des blocages relationnels. La figure ci-dessus dans laquelle les trois pôles répugnent au direct et où le médian ne peut et ne veut être médiateur ne saurait rendre compte d'un système de communication cohérent et efficace.

(4) Ce fut l'une des premières revendications du 1er colloque sur l'enseignement des langues dans les I.U.T.

UN TRIPTYQUE TROMPEUR

Déçus par les résultats des analyses binaires, les psycho-pédagogues se sont orientés vers l'étude des relations ternaires : ainsi sont-ils passés du diptyque simpliste "enseignant-enseigné" au triptyque "enseignant-enseignement-enseigné", suivant en cela les spécialistes des communications de masse qui avaient rapidement abandonné le couple "émetteur-récepteur" au profit de sa version revue, corrigée et -espéraient-ils- améliorée : "émetteur-message-récepteur".



Bien qu'il semble correspondre à une analyse plus satisfaisante, ce schéma, appliqué aux mass média comme à la relation pédagogique, suggère une conception statique de la communication, masque un dispositif piégé et, faute de la figurer, défigure une réalité infiniment plus complexe.

- Communication statique

Pour être applicable à toutes les situations, ce schéma implique que les trois pôles du triangle soient virtuels, bien définis, immuables et non évolutifs. Or les recherches dans le domaine des mass média nous indiquent les limites et les dangers d'une application systématique du rapport "émetteur-récepteur" aux deux pôles humains : au plan purement technologique, les conditions premières de liaison entre émetteur et récepteur sont la compatibilité, la complémentarité, la spécificité et la permanence des natures et des fonctions -toutes conditions qui révèlent les limi-

tes du parallélisme rigoureux entre les couples "émetteur-récepteur machines" et "émetteur-récepteur humains".

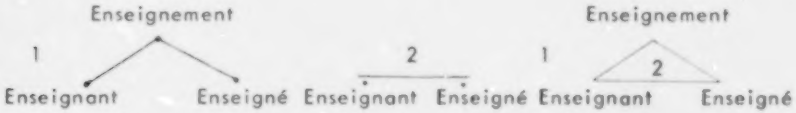
Cette extrapolation est encore plus vaine au niveau de la relation pédagogique idéale fondée sur la transformation réciproque, la commutation et l'évolution de la nature et de la fonction des deux pôles.

- Dispositif piégé

Un autre inconvénient de ce triangle apparaît à l'évidence : dans cette trinité naïve et touchante, où les trois pôles sont réputés égaux, l'enseignant est plus égal que les deux autres - son autorité souveraine et indivisible ne peut que générer une relation autoritaire (5) : tout à la fois producteur, réalisateur, auteur, acteur et programmateur, il impose plus qu'il ne propose sa spécialité à des consommateurs contraints et forcés. Pourquoi alors recourir à une quelconque rhétorique de la persuasion ? Le seul slogan qu'il emprunte aux publicitaires ('English - or Mathematics, or History - is good for you') est un postulat péremptoire. Faire de l'enseigné ou de l'enseignement les pôles dominants n'est souvent dans les faits qu'un artifice démagogique et stratégique le rapport de forces n'en est pas véritablement modifié. Comment d'ailleurs pourrait-il l'être alors qu'au triple plan de la présence, de l'autonomie et de la motivation, des situations antagonistes opposent enseignants et enseignés : la situation permanente a l'avantage sur l'état transitoire, la liberté d'action, même surveillée, ou conditionnelle, sur la captivité et l'option librement choisie sur le travail dans l'obligation et la contrainte.

- Simulation imparfaite de la relation

La figure utilisée pour simuler le triptyque enseignant / enseignement / enseignés suggère une relation triangulaire en continuum alors qu'elle ne résulte souvent que de la juxtaposition de 2 types de rapports "enseignant-enseignés", l'un direct, l'autre indirect :



1. Rapport indirect 2. Rapport direct 3. Juxtaposition

(5) Réglement proposé par des élèves de CET : "Article 1er, le professeur a toujours raison. Article 2 : dans le cas où celui-ci a tort, l'article premier entre en vigueur",
in "Une rencontre nationale de la J.E.C." LE MONDE du 8.4.71 p 14

La première de ces relations -que l'on peut qualifier de fonctionnelle- établit un processus de distribution entre un pôle détenteur de savoir promu dispensateur et un pôle démuni transformé en récepteur. Que l'objet de la distribution soit un savoir ou un savoir-faire, un outil ou un bagage, la relation reste essentiellement impersonnelle et peut s'analyser en termes économiques. (6) Même si l'on réprouve la logique implacable de certaines techniques commerciales, on peut souhaiter que la relation fonctionnelle entre enseignants et enseignés s'inspire d'un souci d'efficacité fondée sur l'analyse des besoins, des attentes, des motivations et du degré de satisfaction. La plupart des enseignants dénoncent avec vigueur l'application à la relation pédagogique des méthodes de la technologie éducative et voient dans la recherche d'une efficacité optimale la négation de toute éducation "humaniste".

Quant à la relation directe "enseignant-enseignés" qui constitue la base de notre faux triangle, elle est trop souvent hiérarchique alors qu'elle devrait être affective : l'expression consacrée est révélatrice qui dit que l'étudiant promu enseignant "passe de l'autre côté de la barrière" et les rares barricades que tente d'élever l'autre camp sont bien fragiles comparés à ce mur invisible et impénétrable qui coupe la salle de classe. Même transformée en salle de réunion, celle-ci est rarement lieu de rencontres. La fonction devient un prisme qui déforme la perception de la personnalité ; de même, à vouloir ne transmettre que des connaissances à l'autre, on tend à s'interdire la connaissance de l'autre.

C'est donc un leurre de prétendre que la juxtaposition des deux types de rapports -direct et indirect- entre enseignant et enseignés aboutit à une communication harmonieuse. La fusion ne fait qu'ajouter à la confusion. L'analyse isolée du tripôle -"Enseignant / enseignement / enseignés"- n'est pas plus pertinente ou productive que celle, plus traditionnelle, du bipôle "Enseignant / enseignés" : pour être passé de 2 à 3, le ménage éducatif n'en constitue pas pour autant la cellule de base idéale du meilleur des mondes pédagogiques.

II - ANATOMIE ET PHYSIOLOGIE DE LA COMMUNICATION PEDAGOGIQUE

Bien qu'elle mette en évidence les diverses causes de blocage dans le jeu éducatif, l'analyse traditionnelle évoquée dans les pages pré-

(6) Ce que font certains américains pour qui "Education is selling".

cédentes ne constitue pas une méthode d'exploration telle qu'elle permette de passer du stade du constat à celui du diagnostic prospectif. Il est d'ailleurs vain d'espérer qu'une relation pédagogique véritablement renouvelée puisse s'établir au sein de structures inadaptées, voire périmées. Envisager une approche psycho- pédagogique des problèmes d'un professeur de Lettres enseignant le programme de Littérature latine à une classe de Première classique, c'est perpétuer les stéréotypes d'un autre âge et cautionner une uniformité trompeuse et stérile dont on ne s'étonnera pas qu'elle génère la révolte plutôt que l'ennui. L'erreur de bien des analyses est de considérer la relation pédagogique comme un échange rituel et privilégié, coupé du milieu ambiant, alors qu'elle n'est qu'un cas particulier de la communication. L'attitude de nombre d'enseignants vis-à-vis de l'audio-visuel illustre parfaitement ce travers et loin de rechercher son renouveau et sa survie par l'ouverture au monde des media, la pédagogie officielle se hâte de transformer les "machines à communiquer" familières à l'élève en autant de machines à enseigner qui, "adaptées à l'enseignement" (c'est-à-dire aseptisées, dépouillées de leur spécificité, trahies et tuées) seront, nous assure-t-on, les "nouvelles armes" du maître.

Or, malgré les apparences, la contribution la plus positive des communications de masse aux progrès de la pédagogie est moins technique que méthodologique. Celles-ci offrent aux chercheurs une problématique ouverte, stimulante, qui propose de simples hypothèses de travail et non des "a priori" théoriques ou doctrinaux. Deux démarches expérimentales nous sembient particulièrement pertinentes pour l'analyse de la relation pédagogique : l'une, dite question aux 5 "W", est celle de l'américain Lasswell, l'autre, fondée sur le triangle de la communication, est celle de Pierre Schaeffer. (7) Deux raisons ont déterminé le choix de ces approches : outre qu'elles se complètent, elles sont suffisomment "ouvertes" pour être appliquées directement à l'analyse de la communication pédagogique sans qu'il soit nécessaire de les modifier et de les gauchir. Harold Lasswell, qui fut l'un des premiers à tenter d'isoler les divers paramètres du processus de communication en les identifiant et en les nommant, invite le chercheur à compléter et à affiner son analyse pour établir un inventaire précis, une

(7) Harold D. Laswell "The communication of ideas" in The Structure & Function of Communication in Society, ed. by Lyman Bryson, The Institute for Religious and Social Studies, New-York, 1948. Pierre Schaeffer "Machines à communiquer 1. Genèse des simulacres, éditions du Seuil, 1970.

sorte d'anatomie descriptive. Avec son triangle, dénominateur commun et commode des multiples figures générées par toutes les interactions des parties prenantes dans l'acte de communication, Pierre Schaeffer ouvre la voie à une combinatoire originale, à une sorte de physiologie fonctionnelle.

LASSWELL ou LA QUESTION A CINQ FACES

Souvent tronquée et "récupérée", source de mille polémiques, la "formule" de Lasswell dont on a tant usé et abusé est une quintuple question :

- Q U I ?
- dit Q U O I ?
- A Q U I ?
- par Q U E L L E VOIE ?
- avec Q U E L EFFET ?

Les cinq parties de la question déterminent autant de zones spécifiques de recherches: analyses des émetteurs, des contenus, des media, des publics et des effets.

Tant en raison de son caractère lapidaire que de la banalité apparente de son contenu, cette formule est perçue par certains comme une boutade ou un truisme. D'autres, plus sérieux, lui reprochent d'être incomplète et dangereuse :

- incomplète dans la mesure où le "pourquoi ?" par exemple, c'est-à-dire le problème fondamental des intentions et des motivations, fait figure de grand absent.
- dangereuse puisqu'elle semble favoriser une séparation artificielle des zones de recherches.

Ce dernier reproche est vraisemblablement le plus fondé : ainsi les premières études sur les effets de la télévision étaient aussi pointillistes que superficielles parce que strictement limitées à un seul champ d'analyses.

Outre que de tels défauts sont communs à toute: les définitions de ce type, ils ne sauraient justifier les procès d'intention : le mérite de Lasswell n'est pas mince si sa formule permet d'amorcer une description plus féconde de l'acte de communication et sensibilise les chercheurs

à la complexité du processus en faisant éclater le binôme traditionnel "émetteur-récepteur". La tentation est grande d'affiner cette formule en la complétant de divers interrogatifs : Quand ? où ? ... On risque alors de tomber dans la rhétorique comme en témoignent nombre d'articles de psycho-pédagogie dans lesquels la question de Lasswell est utilisée comme canevas. Le résultat apparaît alors comme une sorte de "fuite en avant" méthodologique où l'accumulation des paramètres interdit tout examen critique des cinq points de Lasswell considérés dès lors comme les composants monolithiques et homogènes d'une relation purement linéaire et continue. En revanche, si l'on renonce à compléter cette formule plus cryptique qu'il ne paraît à première lecture, on fera de celle-ci un instrument d'analyse plus sophistiqué en disséquant et en tentant de déchiffrer chacun de ses éléments.

Comment analyser les parties constitutives énumérées ci-dessus sans pour autant isoler celles-ci de l'organisme qui détermine largement leur nature et leurs fonctions. Si l'on se préoccupe moins de dissection que de vivisection, chacun des points d'ancrage et de repère proposé par Lasswell cesse d'apparaître comme un simple jalon et devient le point focal d'un faisceau complexe.

QUI ...

Ainsi le QUI, généralement assimilé à l'émetteur dans l'acte de communication et à l'enseignant dans la relation pédagogique, ne saurait être considéré comme un être unitaire ayant une existence objective et autonome. Ce QUI n'est pas une entité mais une manière de sous-ensemble formé par l'intersection de trois ensembles :

(1) l'enseignant tel qu'il se voit lui-même dans la relation pédagogique
(2) l'enseignant tel qu'il est vu par l'enseigné dans cette même relation
(3) l'enseignant tel qu'il est vu par un ou des tiers extérieur(s) à la relation.

Si l'on songe que chacune de ces perceptions intègre à des degrés divers ces autres paramètres que sont la personnalité, la fonction et la compétence, on conçoit aisément que les chances de voir cet enseignant écartelé et composite générer spontanément une relation claire et harmonieuse sont infinitésimales.

Tout ceci indique combien peut être vaine, utopique et dangereuse la recherche d'un profil idéal d'enseignant et d'une formation pédagogique fondée sur la notion de modèle à imiter. Certes la tentation est grande de fixer une réalité mouvante et complexe dans un cadre rassurant et statique où la photographie devient portrait-robot... et ne peut qu'aboutir à la caricature. On feint d'ignorer que la partie visée et visible - celle du seul cognitif - est toujours la plus trompeuse, et par l'invitation au conformisme, on pré-déforme le futur enseignant en lui interdisant de se former.

L'introduction des sciences humaines dans la formation pédagogique ne fera qu'orienter celle-ci vers un fonctionnalisme douteux si des connaissances livresques empêchent l'enseignant de se connaître lui-même et d'être pleinement conscient du triple visage qu'il présente dans la relation pédagogique.

... dit QUOI ...

Si le QUOI est apparemment moins complexe que le QUI, l'analyse du contenu révèle autant de contradictions internes que celle de l'émetteur. Envisager les points à enseigner comme autant de "messages" ayant une existence objective et autonome relève de la fiction. Ainsi le prétérit anglais n'existe qu'à partir du moment où il est détecté, interprété et communiqué : le prétérit mentionné dans un "programme d'enseignement" n'est qu'un repère commode, un dénominateur qui n'a rien de commun avec les divers prétérits générés par chaque "situation d'enseignement".

La diversité des perceptions, ici encore, est un facteur d'ambiguité : si l'alphabet phonétique international est apparemment un code universel, invariant et peu propice à l'interprétation subjective et polémique, sa nature et sa fonction seront diversement perçues, et donc déterminées, au sein de la relation pédagogique :

- l'enseignant en fera volontiers un outil fonctionnel et commode, ouvert sur une pratique.

- l'enseigné verra parfois en lui un objet irréel et ludique, ouvert sur l'imaginaire et le rêve.

- les parents d'élèves découvriront souvent un système confus, déroutant et hermétique.

Le QUOI ne peut être analysé en terme d'unicité, de permanence et d'absolu : il est essentiellement multiple et contingent. Si le "message" est le "massage", il est aussi le "masseur" et le "massé".

... A QUI ...

L'utilisation courante du singulier -l'enseigné- en réponse à l'interrogatif A QUI traduit la vision d'un enseigné type dont la nature et la fonction sont définies selon des critères identifiables en tous temps et en tous lieux. Il s'agit du public institutionnel rassemblé pour un jeu éducatif qui obéit à la règle classique des "trois unités" : une seule action (leçon sur le gérondif anglais) se déroule en un même lieu (la salle de classe) pendant une période fixe (l'heure de cours). L'enseigné n'existe que par référence à une classe d'âge, un degré d'études et une tâche dé-

terminée. Il est cet être intemporel et imaginaire à qui sont destinés tous ces messages éducatifs "à l'intention des classes de ... des lycées et collèges". Qu'un enseignement soit dispensé directement par le maître ou qu'il soit "porté" par tel ou tel médium, son efficacité sera douteuse si l'enseigné est défini en fonction de ses seuls paramètres institutionnels. C'est pourquoi la plupart des enseignements s'adressent en fait à un public personnalisé : alors même que la règle du jeu voudrait qu'un même message s'adresse à tous et chacun, l'enseignant choisit le groupe ou l'individu avec qui il tente de communiquer et exclut par là-même toute possibilité de réception généralisée.

Enfin, on ne saurait minimiser l'importance d'un public contextuel dont l'existence même est souvent ignorée parce qu'il n'est pas consciemment intégré à la relation pédagogique. Alors même qu'il est apparemment destiné à un auditoire captif et facilement analysable en termes de genre et de nombre, le message atteint un public invisible que son absence même rend constamment présent : par-delà ses interlocuteurs institutionnels ou personnalisés, l'enseignant s'adresse aux parents des enseignés, à ses propres supérieurs ou collègues, à lui-même, à l'image qu'il a de lui-même en tant qu'individu, spécialiste d'une discipline ou éducateur.

... COMMENT ...

La simplicité et la clarté de l'interrogatif COMMENT sont trompeuses : sous cette étiquette, on place indifféremment et confusément les moyens, techniques et méthodes. L'ambiguité est commode et l'extrapolation hardie. Tel qui a recours peu ou prou à l'arsenal audio-visuel aura tôt fait de prétendre qu'il met en oeuvre les techniques adéquates dans le cadre d'une méthodologie rigoureuse. On transforme allégrement l'arme en dispositif et la tactique en stratégie.

La nature confuse du COMMENT n'a souvent d'égal que son caractère absolu : s'il se définit par opposition à des COMMENT concurrents (et donc méprisables), le groupe "moyens, techniques, méthodes" se veut généralement universel et dogmatique. Que la méthode soit "active" ou "nature", elle est paraît-il infaillible et souveraine. Or le COMMENT pédagogique n'a que faire de la nouveauté et de la sophistication s'il n'est pas éminemment relatif et contingent. Il ne peut qu'être illusoire et dangereux s'il n'intègre pas un minimum de pertinence vis-à-vis de la matière à apprendre, de l'apprenti et de l'apprentissage. Combien de méthodes

d'enseignement programmé se sont-elles révélées dérisoires, faute de respecter ces conditions minimales ?

Mais qu'en est-il lorsque le COMMENT est envisagé en terme de manière, de tonalité, d'atmosphère et non de moyens, techniques ou méthodes ? On pourrait, certes, contester les vertus euphoriques du "latin sans larmes" ou de "l'anglais par la joie" même si ces "approches" ont fait le bonheur de ceux qui les ont conçues. Il serait plus intéressant de prendre conscience des dénaturations que subit la manière entre les deux pôles émetteur et récepteur : que reste-t-il de ces COMMENT fondés sur l'humour, l'actualité, la mode etc... lorsqu'ils sont passés par les filtres successifs que constituent l'émission magistrale, l'application pédagogique, la perception et l'intégration par l'enseigné ?

Notons enfin que cette obsession de l'originalité, particulièrement marquée au niveau du COMMENT, est d'autant plus pernicieuse qu'elle s'accomode souvent d'un contenu médiocre et non renouvelé. Il n'est pour s'en convaincre que d'examiner une certaine publicité pédagogique qui use et abuse d'étiquettes aussi trompeuses qu'agressives ("audio-visuel", "intensif", "structural"...) pour tenter de promouvoir des produits qui n'ont de "méthodes" que le nom. Cette surenchère démagogique à propos du seul COMMENT provoque d'ailleurs régulièrement un choc en retour : une attitude fort répandue qui met délibérément l'accent sur le "hardware" aux dépens du "software" rend illusoire l'utilisation efficace du laboratoire de langues ou de la machine à enseigner.

De même proposer des bandes dessinées pédagogiques pour l'étude d'une langue étrangère, c'est simultanément piéger le lecteur, tronquer la langue, trahir et dénaturer le support. Certes la tentation est grande d'assimiler la rénovation pédagogique au renouvellement du seul COMMENT ; or isoler celui-ci et le traiter indépendamment des autres paramètres, c'est souvent renforcer le blocage de la communication : la sophistication de la méthode n'a souvent d'égal que l'immuabilité de l'effet.

... AVEC Q U E L EFFET ...

Quel effet attendre d'une méthode qui se veut infaillible sinon un résultat optimal ? La logique pédago-publicitaire tire ses meilleurs arguments de la relation de "comment à effet". Au nom d'un idéal résolument démocratique et égalitaire, ce n'est rien moins que la per-

fection qui est promise à tout un chacun ("Devenez parfaitement bilingue en ... heures") ; qu'il s'agisse de l'enseigné-client ou de la discipline-produit, la non-différenciation est de rigueur : grâce à la recette éprouvée de l'amalgame, on mêle délibérément quantitatif et qualitatif, cognitif et opératoire ("Vous posséderez ... mots en ... heures"). Mais qu'on ne s'y trompe pas : la promesse d'un effet unique, global et universel est loin d'être le propre de la rhétorique publicitaire. Ainsi telle méthode reconnue, agréée et recommandée par les plus hautes autorités pédagogiques semble fonder son utilisation du visuel sur l'existence d'un code de lecture pictographique commun à tous : une certaine pédagogie de l'image veut que tous les enseignés voient à un moment donné une chose et une seule et établissent une association bi-univoque entre le pictural et le verbal. Une fois de plus, l'adoption d'un point de vue unique conduit à une simplification pernicieuse : quelles qu'en soient les motivations et les modalités, toute analyse des effets est aussi stérile que trompeuse si elle admet que l'émetteur est seul juge de la réaction qu'il souhaite provoquer. On ne peut privilégier ou ignorer aucune des trois composantes de l'effet véritable :

- l'effet 1, visé et mesuré par l'émetteur, se traduit par toute une gamme d'appréciations et de notes dont l'objet est de situer tout enseigné par rapport à une performance idéale. C'est le seul effet que connaît un système d'éducation qui définit souverainement le but à atteindre (nature et degré de la performance), ainsi que les modalités de contrôle (examens) et d'apprentissage (méthodes d'enseignement). Outre que la double fonction de l'enseignant, à la fois juge et partie, est souvent contestable, la fiabilité des systèmes de mesure est pour le moins douteuse, comme en témoignent nombre de recherches docimologiques. Mais il y a plus grave : améliorer l'objectivité et la précision de l'évaluation des effets ne sert de rien si la performance appréciée se situe au plan du seul cognitif, si un certain savoir est jugé, jamais un savoir-faire : si brillants et si impartialement accordés soient-ils, les divers classements, prix ou mentions en anglais correspondent rarement à autant de certificats d'aptitude à la communication dans cette langue.

L'importance accordée à cet effet 1 laissé à l'appréciation exclusive de l'enseignant-émetteur contribue à masquer l'effet 2, vécu par l'enseigné-récepteur. Habitué qu'il est à la seule appréciation magistrale, celui-ci aurait bien du mérite s'il parvenait malgré tout à développer son propre système d'auto-évaluation. Si dans l'univers protégé de la

classe ou du groupe, on lui permet de comparer sa performance à celle de ses condisciples, rien ne favorise l'appréciation raisonnée de l'effet par rapport à ses propres "pouvoir-faire" et "savoir-faire". Dès lors, l'auto-évaluation est laissée au hasard des circonstances et du tempérament :

- rien n'est plus révélateur pour l'enseignant que l'observation des différents "vécus" d'un même exercice d'auto-contrôle phonétique pratiqué par un groupe où se mêlent laxistes et rigoristes.

- rien n'est plus instructif et frustrant pour l'enseigné que l'appréciation globale et sincère de sa propre performance linguistique lorsqu'il est placé en situation de communication réelle.

Nombreux sont ceux qui dénoncent le caractère traumatisant de l'appréciation-sanction officielle : or si celle-ci est un facteur d'aliénation, c'est parce qu'elle est au contraire sécurisante, dans la mesure où elle n'exige de l'enseigné ni engagement personnel, ni participation active. Conditionner des individus au seul jugement magistral, c'est leur fermer à jamais la voie de l'autonomie.

A ces deux types extrêmes et antagonistes d'analyse des effets, il convient d'ajouter l'appréciation portée par des tiers apparemment exclus de la relation pédagogique : ainsi tout locuteur placé en situation de communication en langue étrangère avec un "native speaker" voit-il celui-ci établir, consciemment ou non, un constat informel et empirique de sa compétence linguistique. Si incomplet, si subjectif soit-il, un tel constat a le mérite d'être fonctionnel et réaliste : il pourra, dans certains cas, se transformer en diagnostic des priorités et des urgences et amorcer une thérapeutique personnalisée et efficace. Or, la relation pédagogique traditionnelle ne tient généralement pas compte de cette évaluation en retour que pourraient fournir les informants extérieurs, pas plus qu'elle n'intègre réaction et vécus du récepteur : une telle ingérence ne risquerait-elle pas de fausser les règles du jeu éducatif en permettant que soit jugée, à travers la performance de l'enseigné, l'efficacité de l'enseignement ?

Deux conclusions se dégagent de cette brève étude du canevas méthodologique de Lasswell appliqué à la relation pédagogique :

1. Il est impossible de donner une réponse unique et définitive

à chacun des cinq interrogatifs proposés. En fait, chaque point de repère suscite trois pôles de réflexion qui deviennent les sommets d'un mini-triangle de non-communication.

2. L'inégalité est flagrante entre les influences respectives des cinq composants sur la relation. Que l'analyse porte sur les émetteurs, les contenus, les méthodes, les publics ou les effets, l'omniprésence et la domination du QUI-enseignant sont des constantes indéniables.

Il semble que le déblocage de la communication éducative passe par un double changement d'orientation :

- au plan de la recherche pédagogique, il s'agit de dénoncer le mythe du pseudo-professionnel et l'hybridité douteuse du psycho-ou du socio-pédagogue. Le véritable choix n'est pas entre le délire de l'ultra-spécialisation et l'atonie de la recherche institutionnalisée et officielle : si la pédagogie veut être un carrefour de recherches véritablement pluri-disciplinaires, elle doit cesser d'être une chasse gardée où coexistent plus ou moins pacifiquement des spécialités rivales et s'ouvrir à tous ceux dont le propos est de favoriser l'échange et le dialogue.

- au plan de l'expérimentation pédagogique, il faut briser le monopole de l'initiative conféré à l'enseignant. La réhabilitation de l'apprentissage passe par le refus d'un QUI institutionnel et magistral, seul maître du processus de communication pédagogique qu'il déclenche et contrôle dans sa totalité.

Au dogmatisme du schéma traditionnel ("Qui doit enseigner Quoi, à qui, comment, avec quel effet"), il convient de substituer une proposition qui intègre les motivations et les capacités réelles de l'individu ("Qui veut et peut apprendre Quoi, avec quel effet, comment"). L'enseignant ne se situe plus en amont du processus de communication pédagogique : loin de s'en trouver amoindri, son rôle prend une dimension nouvelle si renonçant à être celui qui dit, dicte ou édicte, il choisit d'être celui qui écoute, observe et guide. Il retrouve, au coeur de la relation, sa vocation première de médiateur.

La prise en considération de tous les composants de la relation implique une diversification extrême de la nature et de la fonction de l'éducateur-médiateur en même temps qu'elle détermine le type, le moment et le degré de son intervention. Dès lors que sont admises l'égalité et la complémentarité des pôles, tout dispositif de formation des médiateurs qui figerait la relation en privilégiant tel ou tel de ses composants est exclue : il ne s'agit pas dans cette perspective de former des enseignants d'anglais (QUOI), des professeurs de 6e (QUI), des spécialistes en moyens audio-visuels (COMMENT) ou des entraîneurs de "bêtes à concours" (EFFET). Les différents triangles qui composent la figure ci-dessus suggèrent autant d'orientations complémentaires pour la formation initiale. Un prochain article tentera de définir la combinatoire fonctionnelle d'une pré-formation pédagogique dont l'objectif majeur sera de préserver chez l'apprenti-médiateur cette aptitude à observer et accueillir qui est la clé de toute formation permanente.